

## Trabajo Fin de Máster

**Comparación del impacto entre una metodología creativa y otra tradicional en diferentes escalas del autoconcepto, en una UD de danza/EC aplicada en adolescentes.**

**Comparison of the impact between a creative methodology and a traditional one in different scales of self-concept, in a dance/CE teaching unit applied to adolescents**

Autor

PABLO DE MARCO LILLO

Director/es

M<sup>a</sup> ROSARIO ROMERO MARTÍN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO DE PROFESORADO DE ESO (EDUCACIÓN FÍSICA)

CURSO 2020/2021

## ÍNDICE

RESUMEN .....	3
ABSTRACT .....	3
INTRODUCCIÓN .....	4
MARCO TEÓRICO .....	4
METODOLOGÍA.....	9
Diseño del estudio.....	9
Participantes.....	9
Instrumentos.....	10
Aplicación de los instrumentos/Procedimiento .....	11
Tratamiento de los resultados .....	13
RESULTADOS .....	14
Análisis de la normalidad de los datos.....	14
Análisis descriptivo y comparativo medias posttest .....	14
Análisis muestras relacionadas: pretest - posttest .....	16
Análisis muestras independientes: posttest - posttest .....	19
Análisis descriptivo. Diferencia entre medias .....	22
DISCUSIÓN .....	23
CONCLUSIONES.....	28
BIBLIOGRAFÍA .....	29
APÉNDICES .....	35
Apéndice A: muestra gráfica de los cuestionarios aplicados.....	35
Apéndice B: recopilación de las escalas e ítems de los cuestionarios de autoconcepto .....	36

## **RESUMEN**

El presente estudio consiste en la realización de una investigación cuasiexperimental en adolescentes, en la que se pretende comparar el impacto entre una metodología creativa y otra tradicional, sobre distintos parámetros del autoconcepto, en una Unidad Didáctica de danza y expresión corporal. Para ello, se han aplicado los cuestionarios CAPIACE, varias escalas del CAF, APE y AUSO al principio y al final de la intervención, a un total de 42 estudiantes de 4º de ESO de un IES de la ciudad de Zaragoza. Los resultados no han mostrado significación estadística entre el impacto de ambas metodologías, ni de forma global ni por sexos, así como tampoco entre el pretest y el postest. En consecuencia, queda a merced de futuras investigaciones, la realización de estudios en la misma línea, que aconsejamos que sea con una extensión temporal y de muestra mayores.

Palabras clave: metodologías de enseñanza, autoconcepto, danza, expresión corporal.

## **ABSTRACT**

The present study consists of conducting a quasi-experimental investigation in adolescents, in which it is intended to compare the impact between a creative methodology and a traditional one, on different parameters of self-concept, in a teaching unit of dance and corporal expression. To do this, the CAPIACE questionnaire, various CAF scales, APE and AUSO were applied at the beginning and at the end of the intervention, to a total of 42 4<sup>th</sup> year ESO students from an IES in the city of Zaragoza. The results have not shown statistical significance between the impact of both methodologies, neither globally nor by sex, as well as between the pretest and posttest. Consequently, future research is at the mercy of conducting studies along the same lines, that we advise it to be with a greater temporal and sample extension.

Keywords: teaching methodologies, self-concept, dance, corporal expression.

## **INTRODUCCIÓN**

El interés que ha motivado la elección de los diferentes temas tratados en el presente estudio, ha sido inducido fundamentalmente en la reciente formación académica tanto del propio máster, como del Grado de CCAFD. Primeramente, la línea de trabajo del autoconcepto, la imagen corporal y las emociones atrajo mi atención notablemente puesto que considero de vital importancia el desarrollo de las dimensiones afectiva y cognitiva de los alumnos. A raíz de esto, pensé en llevar a cabo el estudio a través de contenidos del bloque seis del currículum, destinado a las acciones motrices con intenciones artísticas y expresivas, debido a poseer intrínsecamente en mayor grado las dimensiones previamente nombradas, así como por el interés personal generado en varias asignaturas del grado dedicadas a ello. Por último, haber estudiado en distintas materias del máster la variedad de metodologías aplicables en la enseñanza de la EF, me motivó a comparar los anteriores temas mediante dos metodologías opuestas, así como por la posibilidad que se me concedió de llevarlo a cabo desde el centro donde realicé el período de prácticas.

Es importante señalar que el trabajo práctico con los alumnos en clase ha tenido ciertas limitaciones debido haberse realizado en período de COVID-19. Estos hándicaps han sido principalmente la escasez de contacto entre los alumnos y el uso constante de la mascarilla, teniendo ambos seguramente una relevancia de carácter negativo mayor en las actividades propias de este bloque de contenidos que en las de otros, en base a la pérdida de una parte del componente comunicativo y expresivo del mismo.

## **MARCO TEÓRICO**

El fin que buscamos en este trabajo es la comparación de la evolución que experimentan distintos parámetros del autoconcepto en el alumnado, al utilizar una metodología tradicional y otra creativa, en una UD de contenidos artístico-expresivos, aplicada en un Instituto de Educación Secundaria.

Al respecto de este tema de estudio, cabe destacar que se han seguido líneas de investigación que relacionaban diversas cuestiones del mismo, tales como la comparación entre las dos metodologías, la utilización de metodologías innovadoras en contenidos artístico-expresivos o el análisis de diferentes categorías del autoconcepto en

EF y danza, debido a que no hay trabajos precedentes que evalúen en concreto lo aquí estudiado. Las investigaciones precedentes que presentan una mayor similitud serían las realizadas por Hortigüela, Pérez-Pueyo y Calderón (2016) y Hortigüela, Fernández-Río y Pérez-Pueyo (2016), en las cuales comparan el impacto en el autoconcepto físico y en el clima de aula, al poner en práctica una metodología tradicional y otra innovadora como el Estilo Actitudinal.

El autoconcepto es un término que según la definición de Rabazo (1999, citado por Íñiguez, 2016), se refiere a un sistema complejo y cambiante, constituido por una red de creencias sobre la propia existencia, cuyo objetivo se basa en interpretar la información recibida sobre uno mismo, trabajar con ello y capacitar al individuo para asumir distintos roles en diferentes situaciones.

La concepción del autoconcepto ha sido objeto de diversas variaciones a lo largo del último siglo. Una de las más notables se produjo en los años 70, momento en el que fueron propuestos gran variedad de modelos, lo que supuso un cambio desde una noción unidimensional del autoconcepto a una multidimensional. Según esta nueva concepción, la idea del autoconcepto estaría constituida por varios dominios (el académico, el personal, el social, el físico...), formados cada uno a su vez por varios subdominios. Entre los modelos que se propusieron en ese momento de cambio, destacó el perteneciente a Shavelson, Hubner y Stanton (1976), aunque ha habido multitud de variaciones y adaptaciones de otros autores desde entonces a raíz de modificar las dimensiones, así como cuestionarios propuestos y probados a partir de ellos.

Un elemento que va de la mano del autoconcepto y que a menudo se mezcla con el mismo es la autoestima, definida según Fernández (2014), como el constructo creado a raíz de los juicios de valor que una persona hace de sí misma, de forma que el nivel de autoestima estará determinado en base a la infravaloración o sobrevaloración que cada individuo tiene de sí mismo. Se considera uno de los pilares sobre el que se desarrolla la personalidad y un elemento importante para la evaluación personal en la adolescencia (Alarcón, 2012).

Uno de los componentes más relevantes del autoconcepto y la autoestima es la imagen corporal. Ésta se define como la representación mental del cuerpo y para Chávez (2004), constituye una construcción social con influencias diversas de carácter

biológico, sociocultural, psicológico o económico, que dan lugar a patrones estéticos diferentes en cada individuo.

El desarrollo del autoconcepto cobra especial importancia en la adolescencia, etapa de transición entre la infancia y la vida adulta, en la que se producen multitud de cambios, que generan con asiduidad conflictos a diferentes niveles.

Por una parte, a nivel físico y hormonal, se producen cambios muy llamativos que afectan a su imagen, con la cual tienen que lidiar y que genera habitualmente sentimientos de insatisfacción corporal (Íñiguez, 2016).

Por otro lado, el aspecto social tiene un lugar fundamental en esta etapa, pues el agente de socialización más relevante pasa a ser las amistades en vez de la familia, tratando como individuo de encontrar su espacio en el grupo de iguales, así como estableciendo lazos diferentes con cada sexo (García-Caneiro, 2003).

Tanto estos como otros cambios afectan a su vez al estado emocional del adolescente, el cual debe encontrar el control del mismo (Oliva y Parra, 2004). De esta forma, como apunta Pons-Díez y Pinazo (2000), es evidente que la adolescencia es un período crítico en la evolución del autoconcepto, dependiendo su desarrollo del clima y las condiciones en las que tenga lugar esta etapa.

Al introducir la variable género en el autoconcepto de los adolescentes, la mayoría de las investigaciones muestran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Fraile y Catalina 2013), dándose en los chicos a nivel global las puntuaciones más elevadas, pues éstos destacan en el autoconcepto físico, personal, emocional y social, mientras que las chicas lo hacen en los escalas familiares y académicas (Padilla, García y Suárez, 2010). Estas diferencias en primaria no se muestran significativas, pues comienzan a acentuarse a partir de los doce años, cuando sobre todo entre las chicas descienden la autoconfianza y la aceptación de su imagen (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011).

Para evaluar los diferentes parámetros del autoconcepto, se ha decidido poner en práctica unos contenidos en los que se trabajaran los mismos de una forma notable. De esta forma, según el conocimiento precedente se han elegido contenidos del bloque de actividades artístico-expresivas, también denominadas como Actividades Corporales de Expresión (ACE) por Romero (2015). Se han seleccionado concretamente actividades

de danza y EC, basándonos en investigaciones como la de Pérez-Ordás, R., García, I. y Calvo, A. (2009), en la que describen la EC para el individuo como un desarrollo personal integral, a nivel físico, psicológico y social. Asimismo, otros estudios hacen referencia a la danza como actividad que mejora la autoestima y la confianza (South, 2006) o que ayuda al desarrollo del autoconcepto (Cuéllar, 1999). En base a estos referentes, decidimos inclinarnos por estos contenidos, en los cuales lo afectivo se trabaja más que en otros bloques, de manera que sumado al componente motriz y al social, encontramos un potencial trabajo más nivelado que en otro tipo de actividades.

Respecto a las metodologías de enseñanza, la metodología tradicional, a través del mando directo, es la que ha preponderado en la educación. No es prácticamente hasta el siglo pasado cuando surgen corrientes divergentes que van calando en el sistema de enseñanza. De esta forma, a principios del siglo XX, Ferrer i Guardia crea la Escuela Moderna, teniendo como objetivo que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje. A partir de mitad de siglo sobre todo, van surgiendo corrientes renovadoras en diferentes disciplinas, siendo influyentes por ejemplo para la clasificación de los “estilos de enseñanza” de Mosston y Ashworth (1986), un método que tiene una gran difusión en el ámbito de la EF en España, en el cual el desarrollo de estilos, va desde los modelos más centrados en el profesor, donde el docente es el foco central, hacia los más centrados en el alumno, donde éste es el que inicia y toma responsabilidad en su aprendizaje.

Si nos centramos en la danza como disciplina más representativa de nuestro ámbito, históricamente era transmitida a través de métodos únicamente tradicionales, centrados en la precisión de la técnica y la ejecución. Por el contrario, durante el siglo XX surgieron movimientos vanguardistas decididos a romper las ideas establecidas, evolucionando hacia otros tipos de metodologías. Figuras como Martha Graham o Isadora Duncan abrieron caminos en el mundo de la Danza.

Ya en la propia definición de danza, Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo (2010), apuntan la diversidad de acepciones asociadas a la palabra danza, ya que algunas como técnica o coreografía se sitúan próximas al pragmatismo del término, mientras que, otras como creación corporal o arte, se acercan al sentido más expresivo del concepto. De esta manera, al relacionar ambos campos, encontramos a su vez la utilización de dos

metodologías claramente diferencias en la enseñanza de la danza, como apuntó García-Ruso (1997), diferenciando entre el estilo tradicional y el que fomenta la creatividad. Con el fin de concretar más ambas, Amado (2015) definió por un lado la “Técnica de Instrucción Directa” o “Técnica de Estilo”, proveniente del método tradicional, donde el docente es el foco principal y la solución es única. Por otra parte, encontramos la “Técnica de Indagación Creativa o “Técnica Creativa”, donde el alumnado ha de buscar soluciones a través de distintos caminos para llegar a un modelo de ejecución personal, implicando esto mayor creatividad, autonomía y espontaneidad (Lobo y Winsler, 2006). En la misma línea, Romero (2015), en su clasificación de las disciplinas de danza, asocia el pensamiento convergente a las Técnicas de Estilo, mientras que el pensamiento divergente a las Técnicas Creativas.

A raíz de estos dos estilos de enseñanza, surgen partidarios de ambas metodologías: Algunos autores, como Laban (1978), consideran la danza más como el lenguaje de la acción que de la emoción, formada a partir de un conjunto de acciones motrices y mentales coherentemente ordenadas. Otros, como Runco (2008), critican a la metodología creativa la inseguridad y sensación de incompetencia que puede generar en los alumnos no tener un modelo al que seguir, como sí ocurre al utilizar la Técnica de Instrucción Directa, pues ésta permite la autorregulación de los alumnos.

Sin embargo, la mayoría de autores apuestan por el método creativo para contribuir a la mejora de la expresividad, creatividad y resolución de problemas en danza y EC (Domínguez, Díaz y Martínez, 2014, Torrents, Castañer, Dinusova y Anguera, 2008), el trabajo de la improvisación (Kalmar, 2005, Davenport, 2006), potenciar la autonomía del alumno para cumplir uno de los objetivos principales de la educación (Mosston y Ashworth, 1986) y fomentar la inclusión del alumnado, así como la mejora de su autoconcepto (Tan, 2013). Asimismo, Romero (2002), apunta que tampoco hay mejoras en aspectos de la danza que se consideraban más directivos (como el ritmo), al utilizar un estilo reproductivo.

Pese a que podemos observar como tendencia a nivel teórico, la inclinación hacia la metodología creativa, no se traduce a nivel práctico en los centros educativos. Castañer (2001), apunta que en general, las clases de danza se basan en movimientos estandarizados y preestablecidos. Coincide Cuéllar (2005), al señalar en un estudio



bibliográfico sobre los estilos de enseñanza utilizados en clases, que el método que sigue predominando es el estilo tradicional de reproducción de modelos.

Dos posibles explicaciones a esta llamativa diferencia, las apuntan por un lado Amado (2015), comentando que las técnicas de enseñanza de la danza están determinadas mayormente por las tradiciones de cada una de sus modalidades. Por otra parte, (Álvarez y Muñoa, 2003), señala que, la falta de formación recibida por parte de los docentes de EF en el ámbito expresivo y creativo, genera una elusión de este tipo de contenidos, refugiándose en el estilo más estructurado y seguro, donde hay menos margen aparente de error.

Como se puede observar, la existencia de dos metodologías de enseñanza tan distanciadas en unos contenidos notablemente relacionados con el autoconcepto, nos ha inducido a querer investigar sobre la potencial diferencia existente en el autoconcepto del alumnado, al llevar a cabo en la práctica una Unidad Didáctica con cada metodología. De este modo, este es nuestro principal objetivo en el estudio.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño del estudio**

Se trata de un estudio cuasiexperimental, en el que se realiza una intervención con dos grupos, con los que se trabaja de manera diferente. Se pretende observar al finalizar la investigación si existe una relación causa-efecto entre los resultados y las dos intervenciones. Para ello, se han evaluado diferentes parámetros del objeto de estudio, a través de varios cuestionarios proporcionados antes y después de la intervención.

### **Participantes**

En el estudio participaron un total de 42 sujetos pertenecientes a dos grupos distintos de 4º curso de la ESO, habiendo 23 y 19 individuos respectivamente en cada grupo, cuya edad está comprendida entre los 15 y los 17 años. De ellos, 12 (28,6%) eran chicas y 30 (71,4%) chicos. El centro al cual pertenecen los alumnos, es un Instituto de Educación Secundaria, situado en la localidad de Zaragoza, y concretamente en una barrio, del cual cabe señalar el nivel socioeconómico medio-bajo de su población,

además de una notable multiculturalidad, aspectos que se ven reflejados en los alumnos del Centro.

Previamente al inicio de la investigación y a la puesta en marcha de las sesiones, se preguntó al profesorado de EF por las características de los distintos grupos que potencialmente por edad podían formar parte del estudio, concluyendo que los dos grupos de 4º de la ESO seleccionados poseían características similares respecto a parámetros influyentes en el estudio (características motrices, cognitivas, afectivas, sociales...), tratando de evitar posibles sesgos derivados de la selección de la muestra.

### **Instrumentos**

Se han utilizado un total de cuatro cuestionarios diferentes, utilizados en investigaciones precedentes de nuestro ámbito de estudio. Tres de ellos nos han permitido evaluar distintas subescalas del autoconcepto, mientras que el cuarto está dirigido a analizar la autopercepción de emociones presentes en las ACE.

Para valorar el autoconcepto físico se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal (2004), por ser el cuestionario sobre autoconcepto físico en castellano de mayor relevancia en su ámbito de investigación, además de apoyarse en uno de los modelos más sólidos del autoconcepto físico, el modelo de Fox (1997).

Consta de 36 ítems distribuidos en cuatro escalas específicas de autoconcepto físico (Atractivo Físico, Habilidad Física, Condición Física y Fuerza) y dos escalas generales (Autoconcepto Físico General y Autoconcepto General). De los 36 ítems (seis por escala), unos están redactados de forma directa (“Tengo más fuerza que la mayoría de la gente a mi edad”), por lo que se puntúan de 1 a 5 (desde falso a verdadero respectivamente), mientras que otros están redactados de forma indirecta, es decir de forma negativa (“No tengo cualidades para los deportes”), por lo que se puntúan de 5 a 1 (desde falso a verdadero respectivamente). La puntuación de cada escala se hallaría sumando las puntuaciones de todos los ítems pertenecientes a esa escala y la puntuación total, sumando el promedio de ellas.

El autoconcepto social se ha analizado empleando la versión modificada del test

denominado Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO) (González y Goñi, 2005). Este cuestionario experimental está formado por 12 ítems que cubren las dimensiones de responsabilidad social y de competencia social. Para la redacción de las alternativas de respuesta a cada ítem se utiliza el mismo formato de cinco opciones que en el CAF: Falso, Casi siempre falso, A veces verdadero y a veces falso, Casi siempre verdadero, Verdadero. De la misma forma, el sistema de puntuación también es igual.

El autoconcepto personal se ha evaluado a través de la utilización del Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), un instrumento creado por Goñi, Madariaga, Axpe y Goñi (2011), que consta de 18 ítems agrupados en 4 subescalas: honradez, autonomía, autorrealización y ajuste emocional. Como medida del autoconcepto personal general se asume el promedio del resultado en las cuatro escalas específicas. Tanto el formato de respuesta como el de puntuación es el mismo que en el CAF y AUSO.

Por último, como instrumento para medir ciertas emociones presentes en individuos que practican ACE, se ha elegido el Cuestionario de Autopercepción de Inhibición\_ACE (CAPIACE), cuestionario que la profesora Romero (UNIZAR), lo viene utilizando desde hace años en diversas investigaciones de este ámbito (Romero, 2015). Este test consta de nueve ítems, con ocho opciones distintas en cada ocasión, donde 1 es “sería incapaz de...” y 8 es “no me daría nada de vergüenza”. La puntuación final sería el promedio de la suma de todas.

### **Aplicación de los instrumentos/Procedimiento**

Previamente a la aplicación de los cuestionarios y al trabajo en la práctica con un fin académico, se obtuvieron los permisos pertinentes del centro, profesores y padres, con el fin de poder administrar las diferentes herramientas de investigación a los participantes de la misma. Para ello, fue necesaria la asistencia al centro en días previos al inicio del trabajo.

El formato elegido para que el alumnado completase los cuestionarios fue vía online, a través de la plataforma Google Forms (ver Apéndice A). Esta decisión se tomó principalmente en base a la facilidad que nos proporcionaba esta opción a la hora de extraer las respuestas y recopilarlas, pues dicho proceso es automático. De esta forma,

se procedió a que el alumnado rellenase los cuestionarios tanto al inicio del estudio como al final del estudio, consiguiendo de esta manera una evaluación pre y post, con el objetivo de compararlas a posteriori.

La cumplimentación de los cuestionarios tuvo lugar durante una clase de EF, en una sala facilitada por el centro donde había acceso a ordenadores e Internet para el alumnado. Estas aulas disponían de amplitud suficiente para dejar separación física entre cada alumno a la hora de realizarlos, con el objetivo de mantener la privacidad y libertad personal. Además, se contaba con la presencia tanto del investigador como del profesor del grupo en concreto, lo que ayudó tanto a la hora de explicarlos, como al aclarar las dudas existentes durante su relleno.

Antes de repartir los cuestionarios, se dieron las pautas necesarias para su correcta cumplimentación., entre ellas, se insistió en la necesidad de interés, seriedad y atención en la lectura de los ítems, además de recordar el anonimato de los mismos, para favorecer la sinceridad e individualidad al completarlos. De todas formas, los participantes desconocían la finalidad del estudio (ciego único) con el fin de evitar respuestas no sinceras y reducir al máximo el efecto de deseabilidad social. Después de recoger los cuestionarios se verificó si estaban cumplimentados correctamente.

Respecto a la aplicación de los cuestionarios previamente citados, de cada uno de los tres cuestionarios del autoconcepto, se seleccionaron para nuestro estudio únicamente ciertas escalas de los mismos, excluyendo otras de cada uno de ellos. Este proceso se ha llevado a cabo con el fin de ajustar la correspondencia de los ítems propuestos originalmente con nuestro objeto de estudio, así como de acotar el cuestionario total, para no excedernos en la longitud del mismo (ver Apéndice B). En consecuencia, a continuación apuntamos los ítems incluidos y excluidos de cada uno de ellos:

En el CAF, se han incluido tres de las seis escalas, es decir, dieciocho de los treinta y seis ítems totales.

Se han incluido las escalas de “Atractivo Físico”, “Autoconcepto Físico general” y “Autoconcepto General”.

Se han excluido las escalas de “Habilidad Deportiva”, “Condición Física” y “Fuerza”.

En el AUSO, se ha incluido una de las dos escalas, es decir, siete de los doce ítems totales.

Se ha incluido la escala de “Competencia Social”.

Se ha excluido la escala de “Responsabilidad Social”.

En el APE, se ha incluido una de las cuatro escalas, es decir, cinco de los dieciocho ítems totales.

Se ha incluido la escala de “Autoconcepto Emocional”.

Se han excluido las escalas de “Autorrealización”, “Honradez” y “Autonomía”.

### **Tratamiento de los resultados**

Una vez recopilados los datos en la plataforma online Google Forms, se transfirieron directamente al programa Microsoft Excel, donde se procedió a la ordenación y filtrado de los mismos. Una vez realizado este proceso, los datos fueron transferidos al paquete estadístico para Windows SPSS 21, mediante el cual se llevaron a cabo las distintas pruebas que requería el estudio.

Es necesario señalar que, para el tratamiento de los resultados, los ítems no se analizaron uno por uno, sino que se agruparon en las escalas de cada cuestionario, debido a la excesiva extensión que hubiera supuesto un análisis individualizado ítem por ítem. Paralelamente, para el análisis de estas escalas se establecieron principalmente tres variables diferentes en base a los objetivos definidos previamente en el estudio:

- Grupo: A o B, siendo A con el que se llevó a cabo la metodología creativa y B con el que se utilizó una metodología tradicional.
- Momento del Cuestionario: pretest y posttest, realizándose el pretest previamente al inicio de la intervención, mientras que el posttest una vez finalizada la misma.
- Sexo: hombres y mujeres.

Respecto a las pruebas efectuadas, en primer lugar se llevaron a cabo los estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica).

Luego, se utilizó la prueba de normalidad Shapiro Wilk (debido al tamaño reducido de la muestra al dividir cada grupo,  $n < 50$ ), para comprobar si los datos presentaban una

distribución normal.

De esta forma, para llevar a cabo las pruebas de comparación de medias, se seleccionaron las pruebas no paramétricas. Entre ellas, se requirió utilizar la prueba T de Wilcoxon para muestras relacionadas (pretest vs posttest), así como la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes (posttest A vs posttest B). El nivel de significación se fijó en  $p < 0,05$  para las distintas pruebas.

## RESULTADOS

### Análisis de la normalidad de los datos

**Tabla 1**

*Prueba de Normalidad: Shapiro-Wilk*

Variables Analizadas	Variables con Normalidad	Significación Media
160	21,88%	0,040

*Nota.* Esta tabla muestra un resumen de la prueba realizada en todos los ítems.

Esta prueba, como se puede observar en la Tabla 1, reveló una distribución no normal en la mayoría de los datos, por lo que se decidió debido a ello utilizar pruebas no paramétricas. A su vez, debido a la falta de normalidad, no se requirió una prueba para evaluar la homocedasticidad.

De todas formas, a pesar de haber escogido la utilización de pruebas no paramétricas, se hizo una prospección en algunos de los ítems en los que sí que había salido normalidad tanto en el pre como en el posttest de una misma escala (por ejemplo, pretest CAPI A y posttest CAPI B), con el objetivo de obtener mayor robustez estadística.

Sin embargo, no se consiguieron en esas escalas resultados diferentes o significativos a los obtenidos mediante las pruebas no paramétricas correspondientes, por lo que se continuó con la aplicación de pruebas no paramétricas.

### Análisis descriptivo y comparativo medias posttest

**Tabla 2**

*Medias por sexo y global. Significación intergrupar*

	$\bar{X}$ POST HOMBRES	$\bar{X}$ POST MUJERES	$\bar{X}$ POST GLOBAL	Sig. POST-POST
CAPI B	5,14	5,63	5,25	,558
CAPI A	5,22	5,96	5,49	
CAF.G B	2,92	3,11	2,96	,060
CAF.G A	2,55	2,63	2,58	
CAF.FG B	2,95	2,78	2,91	,730
CAF.FG A	2,92	2,98	2,94	
CAF.AF B	3,11	2,83	3,05	,185
CAF.AF A	3,29	3,10	3,22	
CAF B	3,00	2,91	2,98	,871
CAF A	2,92	2,90	2,91	
APE B	2,95	3,33	3,03	,274
APE A	2,66	3,13	2,83	
AUSO B	3,56	3,58	3,56	,922
AUSO A	3,45	3,66	3,52	

*Nota. "GLOBAL" implica la media incluyendo a hombres y a mujeres.*

En la Tabla 2, se muestra de forma sintetizada, los resultados a grandes rasgos del

principal objeto de estudio de la investigación: la comparación de la evolución entre metodologías de cada uno de los cuestionarios analizados. De esta forma, se pueden observar las medias de los cuestionarios posttest del grupo A y del B tanto de manera global, como en función del sexo. Además, se ha añadido una columna con el resultado de la significación entre los posttest de ambos grupos referentes a un mismo cuestionario.

Como se puede observar, a grandes rasgos, las medias a nivel global en el posttest del grupo B son algo más elevadas que las del grupo A, aunque las diferencias son leves. Respecto a las medias del posttest entre hombres y mujeres, son las mujeres las que presentan valores sensiblemente más elevados, destacando ligeramente los del grupo A frente a los del B. En los hombres, se aprecia lo contrario, al ser el grupo B el que presenta medias posttest más altas.

Sin embargo, el dato más relevante lo encontramos en la última columna, comprobando que no existe significación estadística en la comparación de medias entre grupos, aspecto que analizaremos más adelante en el análisis inferencial.

### **Análisis muestras relacionadas: pretest - posttest**

**Tabla 3**

*Prueba T de Wilcoxon. Comparación intragrupal pretest y posttest.*

	PRE		POST		Z	Sig.
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT		
CAPI B	4,69	1,98	5,25	1,97	-0,979	0,327
CAPI A	5,57	2,23	5,49	1,94	-0,104	0,917
CAF.G B	2,80	1,34	2,96	1,18	-0,393	0,694
CAF.G A	2,68	1,36	2,58	1,29	-0,375	0,708
CAF.FG B	2,87	1,43	2,91	1,26	-0,438	0,661



CAF.FG A	2,97	1,49	2,94	1,48	-0,121	0,903
CAF.AF B	3,11	1,34	3,05	1,30	-0,196	0,844
CAF.AF A	3,26	1,37	3,22	1,47	-0,061	0,952
CAF B	2,93	1,33	2,98	1,24	-0,408	0,683
CAF A	2,97	1,41	2,91	1,42	-0,017	0,986
APE B	3,06	1,28	3,03	1,25	-0,414	0,679
APE A	2,85	1,45	2,83	1,33	-0,453	0,650
AUSO B	3,62	1,15	3,56	0,95	-0,189	0,850
AUSO A	3,64	1,09	3,52	1,16	-0,112	0,911

Dadas las características de no normalidad del conjunto de datos, a la hora de realizar la comparación entre el pretest y el posttest en ambos grupos, se emplearon pruebas no paramétricas, utilizando la prueba T de Wilcoxon debido a que se trata de la comparación entre dos medias relacionadas, es decir, dos valores pertenecientes a la misma población.

Como puede observarse en la Tabla 3, el principal análisis a realizar es que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest de los distintos cuestionarios, ni en el grupo A ni en el B, quedando además los valores de significación muy alejados en su gran mayoría del valor límite que determina la significatividad estadística ( $p \leq 0,05$ ). Esto quiere decir que la evolución o involución obtenidas entre el pretest y posttest en el presente estudio se pueden deber con una alta probabilidad al azar.

Aún así, cabe destacar el valor de significación más bajo de la prueba, pues se distancia positivamente de los demás, aunque continúa todavía muy lejos del valor  $p \leq 0,05$ . Éste lo encontramos en el CAPI B, con un resultado de  $p = 0,327$ , proveniente de una mejoría desde una puntuación en las medias de  $\bar{x} = 4,69$  en el pretest a otra de  $\bar{x} = 5,25$  en el posttest del grupo B en el CAPIACE.

**Tabla 4**

*Prueba T de Wilcoxon. Comparación pretest y posttest intragrupal por sexo.*

	HOMBRES						MUJERES					
	PRE		POST		Z	Sig.	PRE		POST		Z	Sig.
	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT			$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
CAPI B	4,58	2,12	5,14	2,11	-,489	,625	5,22	1,31	5,63	1,43	-,535	,593
CAPI A	5,32	2,15	5,22	2,19	-,315	,753	5,93	2,35	5,96	1,50	-,070	,944
CAF.G B	2,81	1,15	2,92	1,08	-,204	,838	2,72	1,52	3,11	1,53	,000	1,00
CAF.G A	2,55	1,20	2,55	1,24	,000	1,00	2,87	1,59	2,63	1,38	-1,19	,233
CAF.FG B	2,94	1,43	2,95	1,29	-,411	,681	2,50	1,44	2,78	1,17	-,447	,655
CAF.FG A	3,01	1,35	2,92	1,33	-,402	,687	2,91	1,68	2,98	1,74	-,368	,713
CAF.AF B	3,22	1,36	3,11	1,31	-,489	,625	2,61	1,25	2,83	1,24	-,535	,593
CAF.AF A	3,37	1,18	3,29	1,41	-,079	,937	3,11	1,65	3,10	1,58	,000	1,00
CAF B	2,99	1,31	3,00	1,22	-,534	,593	2,61	1,40	2,91	1,31	-1,60	,109
CAF A	2,98	1,24	2,92	1,33	-,210	,834	2,96	1,64	2,90	1,57	-,676	,499
APE B	2,99	1,41	2,95	1,28	-,237	,813	3,40	0,66	3,33	1,13	-,272	,785

APE A	2,74	1,24	2,66	1,13	-,223	,823	3,02	1,75	3,13	1,68	,000	1,00
AUSO B	3,61	1,19	3,56	0,94	-,178	,859	3,67	0,92	3,58	1,00	,000	1,00
AUSO A	3,60	1,02	3,45	1,25	-,394	,694	3,71	1,20	3,66	1,02	-,141	,888

Al igual que en la Tabla 3, en la Tabla 4 se analiza la evolución existente entre el pretest y posttest de cada cuestionario de manera intragrupal, pero en esta ocasión se desglosan los resultados por sexo en vez de mostrarlos en su globalidad. De igual forma, se llevó a cabo para ello la prueba T de Wilcoxon.

Los valores obtenidos, como se puede observar, no cambian respecto a los resultados generales, pues sigue sin obtenerse significación en ninguno de los casos, quedando dicho valor muy alejado del límite de significatividad en la mayoría de ellos. El más cercano a este, lo ha obtenido el conjunto de mujeres del grupo A en la escala CAF.G del CAF, con un valor de  $p = 0,233$ .

#### **Análisis muestras independientes: posttest - posttest**

**Tabla 5**

*Prueba U de Mann Whitney. Comparación posttest intergrupar*

	$\bar{X}$	DT	Z	Sig.
CAP B	5,25	1,97	-,585	,558
CAP A	5,49	1,94		
CAF.G B	2,96	1,18	-1,879	,060
CAF.G A	2,58	1,29		
CAF.FG B	2,91	1,26	-,345	,730
CAF.FG A	2,94	1,48		
CAF.AF B	3,05	1,30	-1,325	,185

CAF.AF A	3,22	1,47		
CAF B	2,98	1,24		
CAF A	2,91	1,42	-,162	,871
APE B	3,03	1,25		
APE A	2,83	1,33	-1,093	,274
AUSO B	3,56	0,95		
AUSO A	3,52	1,16	-,098	,922

Debido a la falta de normalidad en los datos, a la hora de comparar las medias obtenidas en el resultado del postest entre ambos grupos, de cada uno de las escalas de los cuestionarios, se seleccionó la prueba U de Mann Whitney para ello, ya que ésta se define como la prueba no paramétrica encargada de comparar medias de muestras independientes.

Como se puede discernir al examinar la Tabla 5, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas intergrupales al examinar sus respectivos postest, lo que significa que las diferencias resultantes se deben probablemente al azar.

De todas formas, pese a que no existan diferencias realmente significativas, es reseñable que de las siete escalas diferentes que se han evaluado, mientras que en cuatro de ellas se han obtenido valores muy elevados (CAPI, CAF.FG, CAF y AUSO), en otras tres son más bajos. La que más destaca entre ellas es la escala CAF.G, con  $p = 0,06$  de significación, implicando esto una destacable proximidad con el valor límite de significatividad ( $p \leq 0,05$ ), y por tanto, de poder determinar estadísticamente la existencia de diferencias no debidas al azar. Los otros dos dominios con un valor de significación relativamente bajo son la escala CAF.AF con  $p = 0,185$  y el APE con  $p = 0,274$ .

## Tabla 6

*Prueba U de Mann Whitney. Comparación postest intergrupar por sexos*

	HOMBRES				MUJERES			
	$\bar{X}$	DT	Z	Sig.	$\bar{X}$	DT	Z	Sig.
CAPI B	5,14	2,11	-,384	,701	5,63	1,43	-,826	,409
CAPI A	5,22	2,19			5,96	1,50		
CAF.G B	2,92	1,08	-1,464	,143	3,11	1,53	-1,549	,121
CAF.G A	2,55	1,24			2,63	1,38		
CAF.FG B	2,95	1,29	,000	1,000	2,78	1,17	-,723	,470
CAF.FG A	2,92	1,33			2,98	1,74		
CAF.AF B	3,11	1,31	-1,297	,195	2,83	1,24	-,633	,527
CAF.AF A	3,29	1,41			3,10	1,58		
CAF B	3,00	1,22	-,274	,784	2,91	1,31	-,204	,838
CAF A	2,92	1,33			2,90	1,57		
APE B	2,95	1,28	-,993	,321	3,33	1,13	-,818	,413
APE A	2,66	1,13			3,13	1,68		
AUSO B	3,56	0,94	-,496	,620	3,58	1,00	-,105	,917
AUSO A	3,45	1,25			3,66	1,02		

Siguiendo el mismo procedimiento, en la Tabla 6 se aprecia el análisis de la comparación entre los posttest de cada cuestionario de forma intergrupal, salvo que en esta tabla aparecen los resultados según el sexo y no en su totalidad.

De la misma manera que en los resultados globales de la Tabla 5, al obtenerlos por sexo tampoco se constata significatividad al comparar los posttest, ni en hombres ni en mujeres. Por lo tanto, se corrobora la inexistencia de diferencias significativas estadísticamente entre las dos metodologías utilizadas en la investigación. Esto indica en consecuencia, una alta probabilidad de que las diferencias resultantes provengan del azar y no de la intervención.

No obstante, consideramos destacable señalar en la Tabla 6 las significaciones más bajas. En hombres, éstas se encuentran en las escalas CAF.G ( $p = 0,143$ ), CAF.AF ( $p = 0,195$ ) y en el APE ( $p = 0,321$ ), mientras que en mujeres, únicamente lo observamos en el CAF.G ( $p = 0,121$ ), coincidiendo coherentemente el valor más bajo en ambos sexos, con el correspondiente más bajo a nivel general, mostrado en la Tabla 5 ( $p = 0,06$ ).

### **Análisis descriptivo. Diferencia entre medias**

**Tabla 7**

*Diferencia intragrupal medias (post – pre). Por sexos y global*

	$\bar{X}$ HOMBRES			$\bar{X}$ MUJERES			$\bar{X}$ GLOBAL		
	PRE	POST	DIF	PRE	POST	DIF	PRE	POST	DIF
CAPI B	4,58	5,14	0,56	5,22	5,63	0,41	4,69	5,25	0,56
CAPI A	5,32	5,22	-0,10	5,93	5,96	0,03	5,57	5,49	-0,08
CAF.G B	2,81	2,92	0,11	2,72	3,11	0,39	2,80	2,96	0,16
CAF.G A	2,55	2,55	0,00	2,87	2,63	-0,14	2,68	2,58	-0,10
CAF.FG B	2,94	2,95	0,01	2,50	2,78	0,28	2,87	2,91	0,04
CAF.FG A	3,01	2,92	-0,09	2,91	2,98	0,07	2,97	2,94	-0,03
CAF.AF B	3,22	3,11	-0,11	2,61	2,83	0,22	3,11	3,05	-0,06
CAF.AF A	3,37	3,29	-0,08	3,11	3,10	-0,01	3,26	3,22	-0,04
CAF B	2,99	3,00	0,01	2,61	2,91	0,30	2,93	2,98	0,05
CAF A	2,98	2,92	-0,06	2,96	2,90	-0,06	2,97	2,91	-0,06
APE B	2,99	2,95	-0,04	3,40	3,33	-0,07	3,06	3,03	-0,03

APE A	2,74	2,66	-0.08	3,02	3,13	0,09	2,85	2,83	-0.02
AUSO B	3,61	3,56	-0.05	3,67	3,58	-0,09	3,62	3,56	-0.06
AUSO A	3,60	3,45	-0.15	3,71	3,66	-0,05	3,64	3,52	-0.12

Pese a no haber logrado diferencias significativas en nuestro objeto de estudio, hemos buscado reflejar en la Tabla 7, las diferencias existentes que, aun sin poseer significación estadística, nos pueden orientar a nivel didáctico. Por ello, a continuación procedemos a señalar los leves cambios producidos en las medias de los distintos cuestionarios:

Respecto a las diferencias que se muestran en la tabla, cabe destacar que a nivel general, la evolución intragrupal del B es más positiva que la del grupo A. De hecho, los valores de este último grupo, descienden entre el pretest y el posttest, en todas las escalas de forma leve, mientras que, en el grupo B tanto sube como baja en otras ligeramente, exceptuando en el CAPI, donde sube notablemente 0,56 puntos en la media. De todas formas, aunque de forma intragrupal experimente un aumento mayor el grupo B, la media posttest comparando ambos grupos es similar, pues los valores de los sujetos del grupo A eran más elevados en el pretest que los del grupo B.

Esta misma diferencia intragrupal se hace aún más evidente en el caso de las mujeres, donde aquellas pertenecientes al grupo B, consiguen valores de mejora relativamente amplios en casi todas las escalas respecto al grupo A. En hombres, encontramos una mayor similitud, aunque cabe destacar la puntuación obtenida por el grupo B en el CAPI ( $\bar{x} = 0,56$ ), así como la diferencia al compararla con aquella conseguida por el grupo A ( $\bar{x} = -0,10$ ), en la intervención acontecida entre el pretest y el posttest.

## DISCUSIÓN

Como hemos visto en el apartado anterior de resultados, no se ha obtenido ningún resultado con significación entre las variables analizadas, por lo que podemos afirmar que la intervención no ha tenido relevancia a nivel estadístico respecto a los objetivos de la presente investigación. En base a ello, a continuación tratamos de

exponer diversas hipótesis explicativas, para luego comentar nuestra reflexión acerca de este ámbito de estudio, así como de posibles investigaciones futuras que se hagan al respecto.

Los resultados conseguidos nos han mostrado una evidente falta de significación, tanto en la comparación entre el pretest y el posttest de cada grupo, como en la comparación entre posttest, en ambos casos tanto a nivel global como divididos por la variable sexo. Para resumir de una mejor manera estos datos y ser un poco más concisos, consideramos útil apuntar que entre los 63 cálculos de significación que se han llevado a cabo entre las pruebas T de Wilcoxon y U de Mann Whitney para ambos sexos, 9 de ellos (14,3%) han resultado inferiores a una significación de  $p = 0,400$ , mientras que 54 (85,7%) han sido superiores a ese valor. Esto remarca que, salvo en excepciones en las que la significación se ha acercado al valor  $p \leq 0,05$ , la gran mayoría de datos apuntan a una muy elevada posibilidad de obtención debida al azar.

Con el objetivo de concretizar la carencia de significatividad en el marco más tangible de nuestra investigación, podemos decir que ninguna de las dos metodologías puestas en práctica en la intervención con el alumnado, ha repercutido de una manera relevante en su correspondiente grupo, ni positiva ni negativamente. Asimismo, tampoco ha resultado reseñable en ninguno de los dos grupos, la evolución entre pretest y el posttest de los diferentes cuestionarios evaluados en este estudio sobre el autoconcepto.

No obstante, pese a que no existan diferencias significativas, por lo que no se puede decir que sean realmente diferentes las medias comparadas, como hemos comentado previamente, se han obtenido algunos valores de significación cercanos al límite de ésta en algunas escalas, y aunque no posean validez estadística, sí que a nivel didáctico, como docentes nos puede indicar u orientar hacia dónde deberíamos dirigirnos, o por el contrario, con qué caminos tendríamos que tener cuidado o tratar de una manera diferente.

Entre estas leves diferencias, al observar los resultados, se puede apreciar que el grupo A en el pretest partía con mejores valores en casi todas las escalas que el grupo B, sin embargo, en el posttest encontramos que el B supera en la mayoría en puntuación al A, debido a que en este último han descendido ligeramente los valores de todas las escalas. Esta caída en los resultados podría deberse a que el dominio de acción con el que se ha trabajado en el grupo A (EC y danza a través de una metodología creativa) es un “cajón



de sastré” (Berge, 1985), es decir, que los propios contenidos no tienen un guión estricto ni una técnica cerrada, pues se basan en tareas abiertas (Poulton, 1957), donde lo principal es la creatividad, llevando implícita una dispersión que ha podido generar en el alumnado una falta de concreción mental sobre lo trabajado. Este análisis iría en la línea que aportaba Runco (2008), al apuntar la sensación de inseguridad que podía generar esta metodología en el alumnado, así como lo expuesto por Gutiérrez y López (2015), al mencionar la dimensión emocional como la menos tangible y la más abstracta de desarrollar.

Por otra parte, se pueden señalar varias diferencias en cuanto al género. La primera es que, a grandes rasgos, las mujeres presentan valores más elevados de autoconcepto que los hombres, tanto en el pretest como en el posttest de ambos grupos. Esto a priori confronta la bibliografía al respecto, donde los hombres tienden a presentar valores más elevados en casi todas las escalas (Padilla et al., 2010). No obstante, al separar los cuestionarios, se puede ver como los hombres de los dos grupos tienen valores más altos en el autoconcepto físico, concordando esto con estudios previos (Pantoja y Alcalde, 2013). Asimismo, es en el CAPIACE donde las mujeres obtienen las puntuaciones más altas respecto a los hombres, lo cual se podría entender al tener las mujeres habitualmente mayor relación y facilidad en las tareas expresivas y disciplinas presentes en el cuestionario (ACE) que los hombres (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014).

Respecto a la evolución por sexo de los distintos grupos, destaca sobre todo, aún sin ser muy relevante, la experimentada por las mujeres del grupo B entre el pretest y el posttest. Sin embargo, es importante señalar en este caso que, las mujeres en el grupo A, constituían el conjunto que menos sujetos tenía en comparación con los demás, por lo que es menos fiable la existencia como en este caso, de una diferencia más destacable.

Por ende, a continuación tratamos de discernir las hipótesis explicativas que han supuesto la falta de relevancia de la intervención realizada.

Primeramente, realizando la autocrítica que nos corresponde, consideramos destacable señalar que en la realización teórica del estudio, se abordó un campo muy amplio para analizar, lo que ha supuesto una falta de concreción del mismo en su realización práctica, debido a la dificultad que eso implica en unas pocas sesiones, así como la falta de sencillez que comporta su correspondiente reflejo en la evolución de los resultados correspondientes.

Con esto, hacemos referencia especialmente a la introducción de los diferentes cuestionarios sobre autoconcepto presentes en este estudio, siendo habitual en la bibliografía de este ámbito investigaciones más simples, centradas en un cuestionario en particular, o incluso únicamente en alguna de sus escalas.

Como ejemplo de ello, podemos observar estudios como el de Fernández, Goñi, Rodríguez y Goñi (2017), en donde buscan identificar diferencias asociadas a la edad y el sexo en el autoconcepto social medido por el AUSO. Otro como el de Blanco, Benavides, Tristán y Mayorga-Vega (2017), en el que además el APE, utilizan un par más de cuestionarios pero dentro de la misma dimensión, como evaluadores del autoconcepto personal en jóvenes universitarias mexicanas. O si hacemos referencia al CAF, otro como el de Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras y Cuevas (2015), donde se utiliza dicho cuestionario para establecer la relación entre sus distintos subdominios, en función de la relación entre el IMC y la insatisfacción corporal en mujeres adolescentes.

Consecuentemente, en el caso de que volviéramos a llevar a cabo una investigación en este mismo campo, los parámetros a evaluar en el diseño del estudio serían notablemente más concisos, con la intención de subsanar este desacierto, logrando así una relación teórico-práctica más estrecha, que pudiera a su vez, conllevar una potencial obtención de significatividad estadística en los resultados.

Por otra parte, se ha reflexionado sobre las circunstancias que no dependían exclusivamente de nuestro poder de acción, considerando la limitación temporal de la intervención como la más importante entre ellas. Esto es debido a que, sumada a la realización teórica de un diseño excesivamente amplio que previamente hemos comentado, ha generado bajo nuestro punto de vista, una combinación que ha dificultado en gran medida la obtención de resultados significativos a nivel estadístico en nuestra investigación.

Diversos estudios de nuestro campo de investigación sacan conclusiones en la misma dirección. Hortigüela et al. (2016), plantean la necesidad de realizar intervenciones más largas que la realizada por ellos mismos de diez sesiones, para poder observar una

mejora en el autoconcepto físico del alumnado. Gutiérrez y López (2015), en un estudio sobre el autoconcepto en adolescentes, donde no obtienen significatividad en los resultados, plantean la necesidad de llevar a cabo intervenciones más profundas y extensas para mejorar estas habilidades.

Además del espacio temporal al que debíamos ajustarnos, ha habido que adaptarse, como es evidente, a la realidad del Centro donde se nos permitió llevar a cabo la intervención, respecto a las circunstancias particulares que tenía el instituto en el período en el cual se ha desarrollado el estudio, así como a las necesidades, calendario y otras circunstancias del profesorado de Educación Física. Estos ajustes, por ejemplo, implicaron no ser todo lo precisos que nos hubiera gustado con la población estudiada, pues hubiera sido más conveniente para el estudio, llevarlo a cabo con un mayor número de participantes, ya que, como se destaca en la bibliografía, cuanto mayor es el tamaño de la muestra, mayor es la precisión y menor la variabilidad explicada por el azar. Asimismo, cabe señalar el posible sesgo muestral del presente estudio debido al reducido tamaño de la muestra y su homogénea selección (Canal, 2006).

A su vez, consideramos relevante recordar que este estudio se ha llevado a cabo en el curso 2020/21, bajo las medidas sanitarias correspondientes de la COVID-19. Dichas medidas implicaban una escasez del contacto entre alumnos debido a la necesidad del respeto de la distancia social, así como el uso de mascarillas en todo momento. En consecuencia, creemos al igual que apuntan recientes estudios sobre el tema (Gil, 2020; Cela, 2020), que esto ha supuesto un hándicap en gran parte de las actividades ya que ha implicado una pérdida expresiva considerable al tener gran parte del rostro tapado, así como una relevante disminución del contacto interpersonal.

Sin embargo, creemos que estas limitaciones han tenido un impacto diferente entre ambos grupos, siendo notablemente mayor en el grupo A, dado que éste es el grupo que ha trabajado con una metodología creativa, abundando en él actividades de marcado carácter comunicativo y expresivo. En el grupo B sin embargo, las medidas sanitarias no han afectado con la misma intensidad, pues se realizaban actividades con menor interacción y necesidad comunicativa, primando el hecho de seguir el modelo del docente.

De todas formas, todo el trabajo de investigación realizado, tanto los aspectos que han ido en la dirección correcta, como todos aquellos a mejorar, ha supuesto un considerable aprendizaje y una amplia ganancia de experiencia, que nos ayudará en posibles futuros estudios o trabajos de investigación.

## **CONCLUSIONES**

Una vez realizados tanto el análisis como la discusión de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios aplicados al alumnado, podemos afirmar que no han existido diferencias estadísticamente significativas en nuestro estudio. Esto implica que no se ha producido un impacto reseñable, ni a favor ni en contra de alguna de las metodologías puestas en práctica, en los cuestionarios sobre autoconcepto aplicados a los participantes (CAPIACE, varias escalas del CAF, APE y AUSO).

De igual manera, tampoco se han conseguido resultados estadísticamente significativos en la evolución pretest-posttest de cada metodología por separado, indicando esto que ninguna de las metodologías utilizadas ha supuesto un cambio reseñable en ninguno de los diferentes cuestionarios sobre el autoconcepto evaluados en este estudio.

A su vez, cabe destacar que en ninguno de los dos análisis previamente mencionados, ha tenido significación estadística dividir los resultados mediante la variable sexo, pues de igual forma que en las comparaciones globales, sus valores no han variado entre ellos lo suficiente como para aportar significatividad.

Respecto a las limitaciones que hemos encontrado a la hora de realizar la investigación, cabe señalar la falta de estudios previos que relacionasen algunas de las variables escogidas en éste. Por ende, creemos interesante el desarrollo de una investigación en EF en este ámbito, orientada además de hacia el autoconcepto físico, hacia el social o emocional, debido a que el objetivo final que debemos tener presente es la educación integral del alumnado.

Por otra parte, nos parece apropiado destacar que en este estudio, se llevó a cabo un diseño teórico notablemente amplio. Este hecho hubiera requerido de un período de intervención considerablemente más extenso en el tiempo, del cual no disponíamos en

nuestro caso, al únicamente poder desarrollar ocho sesiones en total con cada grupo.

En base a ello, consideramos que si hubiera futuros investigadores que llevaran a cabo estudios similares, deberían prever una aplicación del estudio más larga temporalmente, o bien reducir los parámetros analizados. Con ello, creemos que aumentarían en gran medida las posibilidades de obtener significatividad en los resultados.

Asimismo, animamos desde aquí a los docentes de Educación Física a desarrollar contenidos en la práctica que integren la utilización de metodologías menos tradicionales, en las que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza, para que la línea de investigación que apuesta por ello en este ámbito, no se quede solo en la teoría.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. Alarcón, A. (2012). Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional – Universidad de Valencia.
2. Álvarez, M. J.& Muñoa, J. (2003). El profesorado novel en E.C. y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de ritmo y expresión. Estudio del caso de un profesor de secundaria. Actas del I Congreso Internacional de expresión corporal y Educación. Salamanca: Amarú ediciones.
3. Amado, D. (2015). Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física [Tesis de Doctorado, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional – Universidad de Extremadura.
4. Berge, I. (1985). Vivir tu cuerpo. *Para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.
5. Blanco, H., Benavides, E.V., Tristán, J.L. y Mayorga-Vega, D. (2017). Actividad

física, imagen corporal y autoconcepto personal en jóvenes universitarias mexicanas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (2), 25-33.

6. Canal, N. (2006). Técnicas de muestreo. Sesgos más frecuentes. *Revistas Sedén*, 121-132.
7. Canales-Lactuz, I. y Rey-Cao, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimiento*, 20 (1), 169-192.
8. Castañer, M. y Camerino, O. (2006). Manifestaciones básicas de la motricidad. Colección Motiz. Lleida: INEFC y Publicaciones de la Universidad de Lleida.
9. Cela, C. (2020). El efecto mascarilla: por qué nos comunicamos mucho peor. Recuperado el 19 de septiembre de 2021 de <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/75718/2/6.%20El%20efecto%20mascarilla%20por%20qu%C3%A9%20nos%20comunicamos%20mucho%20peor.pdf>
10. Chávez, H. A. M., Macías, G. L. F, Gutiérrez, M. R., Martínez, H. C. & Ojeda, R. D (2004) Trastornos alimentarios en jóvenes guanajuatenses. *Acta Universitaria*, 14(002), 17-24.
11. Cuéllar, M. J. (1999). Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
12. Cuéllar, Mª J. (2005). Estudio sobre metodología utilizada en Danza. Recuperado el 31 de agosto de 2021 de [http://www.portalfitness.com/articulos/educacion\\_fisica/danza.htm](http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/danza.htm)
13. Davenport, D. (2006). Building a dance composition course. An act of creativity. *Journal of Dance Education* 6(1), 25-32
14. Domínguez, A., Díaz, M. P. y Martínez, A. (2014). Estudio comparativo de los

niveles de creatividad motriz en practicantes y no practicantes de expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 2014, 26, 56-59.

15. Fernández, L. (2014). Relaciones entre las prácticas parentales y los estilos de socialización familiar en la cultura española: El modelo bidimensional parental y el ajuste de los hijos. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional – Universidad de Valencia.
16. Fernández-Bustos, J.G., González-Martí, I., Contreras, O. y Cuevas, R. (2015). Relación entre la imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (1), 25-33.
17. Fernández, A., Goñi, E., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas Psychologica*, 26 (2), 192-201.
18. Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem Development. *The physical self: From motivation to well-being*, 111-139.
19. Fraile, A. y Catalina, J. (2013). Diferencias en autoconcepto físico en escolares de primaria y secundaria. *Lúdica Pedagógica*, 2(18).
20. Fuentes, M., García, J. F. Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12
21. Fundamentos Pedagógicos para la Educación Social. Recuperado de:
22. <http://monicafundamentospedagogicos.blogspot.com/p/ferrer-i-guardia.html>
23. García-Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Gallego-Portugués de Psicología la Educación*, 7 (9), 1138-1663.
24. Gallego-Portugués de Psicología la Educación, 7 (9), 1138-1663.
25. García-Ruso, H. M<sup>a</sup> (1997): La Danza en la Escuela. Barcelona: Inde.
26. González, O. y Goñi, E. (2005). Dimensiones del Autoconcepto Social.

*International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 249-261.

27. Goñi, E., Madariaga, J.M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Estructura del Cuestionario de
28. Autoconcepto Personal (APE). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3. 509-522.
29. Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Liberal, I. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Las
30. propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte*,
31. 13 (2), 195-213.
32. Gutiérrez, M. y López, J.E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 42-58.
33. Hortigüela, D. & Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 295-306.
34. Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos*, 30, 76-81.
35. Íñiguez, M.S. (2016). Influencia de la familia en el autoconcepto y la empatía de los adolescentes. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional – Universidad de Valencia.
36. Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la expresión corporal?* Buenos Aires: Lumen.
37. Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.



38. Lobo, Y.B. y Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15, 501-519.
39. Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
40. Muñoz, J.C. (2020). “Educación Física con Mascarilla: reflexiones a pie de patio”. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 67, 5-8.
41. Nicolás, G. V., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45
42. Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. Arranz, E. *Familia y desarrollo psicológico*. Person Educación. Madrid: Prentice Hall, 96-123.
43. Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
44. Pantoja, A. y Alcalde, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-139.
45. Pérez, R., Calvo, A. y García, I. (2009). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 14, 1-13.
46. Poulton, E.C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological Bulletin*, 54, 467-478.

47. Rabazo M. J. (1999). Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial entre adolescentes. [Tesis de Doctorado, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional – Universidad de Extremadura.
48. Romero, M. R. (2002). Análisis de la mejora de la Sincronización Motriz a estímulos sonoros isócronos en sujetos de Educación Secundaria sometidos a un P.I.E., centrado en los Estilos de Enseñanza. [Tesis de Doctorado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional – Universidad de Zaragoza.
49. Romero, M. R. (2015). *Expresión corporal en Educación Física*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
50. Runco, M. A. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2, 93-96.
51. South, J. (2006). Community arts of health: and evaluation of a district programme. *Health Education*, 106(2), 155–168.
52. Tan, J. (2013). Dialoguing written reflections to promote self-efficacy in student teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(6), 814- 824
53. Torrents, C., Castañer, M., Dinusova, M. y Anguera, M.T. (2008). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 5-9.

APÉNDICES

Apéndice A: muestra gráfica de los cuestionarios aplicados

Ejemplo de un ítem del CAPIACE:

1.2. Valora el grado inhibición o vergüenza que te supondría la siguiente situación:  
salir a bailar con tu grupo un montaje de danza en un escenario delante de los  
compañeros de la clase, amigos y público en general \*

12345678

sería incapaz de...☐☐☐☐☐☐☐☐no me da nada de vergüenza

Ejemplo de ítems de las diferentes escalas del autoconcepto mezcladas:

Parte 2 \*

	FALSO	CASI SIEMPRE FALSO	A VECES VERDADERO/FALSO	CASI SIEMPRE VERDADERO	VERDADERO
Me siento feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento contento/a con mi imagen corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando realizo actividades en grupo se reconoce mi papel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me considero una persona muy nerviosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En lo físico me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me gusta lo que estoy haciendo con mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Apéndice B: recopilación de las escalas e ítems de los cuestionarios de autoconcepto**

### **1. Autoconcepto Físico (CAF)**

#### **1.1. Autoconcepto General**

1. Me siento a disgusto conmigo mismo/a
2. Me siento feliz
3. **No** me gusta lo que estoy haciendo con mi vida
4. Desearía ser diferente
5. Estoy haciendo bien las cosas
6. No tengo demasiadas cualidades como persona

#### **1.2. Autoconcepto Físico General**

1. Físicamente me siento bien
2. En lo físico me siento satisfecho/a conmigo mismo/a
3. Soy de las personas que están descontentas de cómo son físicamente
4. Siento confianza en cuanto a la imagen física que transmito
5. No me gusta mi imagen corporal
6. Soy guapo/a

#### **1.3. Atractivo Físico**

1. Me cuesta tener un buen aspecto físico
2. Me siento contento/a con mi imagen corporal
3. Mi cuerpo me transmite sensaciones positivas
4. No me siento a gusto conmigo mismo/a en lo físico
5. Me gusta mi cara y mi cuerpo
6. Físicamente me siento peor que los demás

### **2. Autoconcepto Personal (APE)**

#### **2.1. Autoconcepto Emocional – EMC**

1. Me cuesta superar un momento de bajón
2. Me considero una persona muy nerviosa
3. Soy más sensible que la mayoría de la gente
4. Soy una persona fuerte emocionalmente
5. Sufro demasiado cuando algo me sale mal

### **3. Autoconcepto Social (AUSO)**

#### **3.1. Autoconcepto Competencia Social - CS**

1. Suelo recibir reconocimiento por lo que hago en los grupos sociales en los que me desenvuelvo
2. Cuando realizo actividades en grupo se reconoce mi papel

3. Los grupos sociales en los que me desenvuelvo habitualmente, cuentan conmigo
4. Tengo mucho éxito social
5. Caigo bien a la gente
6. Sé manifestar mi forma de pensar sin temores
7. Sé desenvolverme en situaciones sociales complicadas